

琉球大学学術リポジトリ

教員養成を意識した歴史学講義科目の実践分析
-琉球大学における2022年度開講科目「歴史総合」を事例として-

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 琉球大学国際地域創造学部地域文化科学プログラム 公開日: 2024-05-20 キーワード (Ja): 教員養成課程, 歴史総合, 歴史学専門教育, 学力の三要素, コンピテンシー キーワード (En): 作成者: 池上, 大祐 メールアドレス: 所属: Faculty of Global and Regional Studies, University of the Ryukyus
URL	https://doi.org/10.24564/0002020365

[論 文]

教員養成を意識した歴史学講義科目の実践分析
—琉球大学における 2022 年度開講科目「歴史総合」を事例として—

池 上 大 祐

A Research of the Lecture Practice on Historiography with Teacher Training in Mind: “A Global History¹⁾” that opened on the University of the Ryukyus in 2022 as a case study

Daisuke IKEGAMI

(Faculty of Global and Regional Studies, University of the Ryukyus)

要 旨

本稿は、教員養成を意識した大学における歴史教育の在り方を考察することを目的とする。具体的には、琉球大学歴史学講義科目「歴史総合」を事例に、非教育学部系における歴史学専門カリキュラム構成、科目特性、講義内容、講義方法、講義に対する学生の反応を分析する。2022年度から新高等学校学習指導要領にもとづき、知識・技能、思考力・判断力、主体的に学びに向かう姿勢といった、いわゆる「学力の三要素」を涵養する「歴史総合」「世界史探究」「日本史探究」が順次新設されることを受けて、これらの新科目を担当できる教員の資質とは何かを、教員養成課程を設置している歴史学専門教育はどのような講義構成の工夫が必要になるのか、改めて考察する必要があることを指摘する。

キーワード：教員養成課程、歴史総合、歴史学専門教育、学力の三要素、コンピテンシー

はじめに

2022年度に入学した高校生から、順次2016年（平成30年）に公示された高等学校学習指導要領（以下、新要領）が適用され、2024年度からは全ての高校生が対象となる。高等学校地理歴史科目については、かつての日本史・世界史A・Bが廃止され、「歴史総合」（以下「高校歴史総合」と表記する）、「世界史探究」、「日本史探究」が新設された。新要領は、習得すべき学力（資質・能力）として、(i)「知識及び技能」、(ii)「思考力、判断力、表現力」、(iii)「学びに向かう力、人間性等」の三要素を挙げる。歴史総合では、それぞれの学力に対応する目標を以下のよう

¹ 高等学校における「歴史総合」の英語表記について文部科学省は“Modern and Contemporary History”としているが、琉球大学の講義科目としての「歴史総合」の英語表記については、以下本稿で論じる講義内容を踏まえて“A Global History”とする。

² 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 地理歴史編』2018年（2021年一部改訂）、124～

- ①「知識及び技能」に対応する目標：「近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界と其中的日本を広く相互的な視野から捉え、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を理解するとともに、諸資料から歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。」
- ②「思考力、判断力、表現力」に対応する目標：「近現代の歴史の変化に関わる事象の意味や意義、特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。」
- ③「学びに向かう力、人間性等」に対応する目標：「近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵かん養される日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。」

特に新要領において注目されているのが、いわゆる日本史と世界史の双方の要素を融合させた新設科目「高校歴史総合」である。新要領は、その「高校歴史総合」を大まかに以下4つの「大項目」とそれに付随する諸事象（新要領では「中項目」、「小項目」というように体系性をもたせている）で構成している（【図表1】）。大項目BからDに至る流れでは、ゆるやかに時系列が意識されているが、必ずしも「通史」としての構成ではなく、歴史概念や事象ごとのいわゆるテーマ史の集合体という認識のほうが正確である³。

【図表1】高校歴史総合の項目構成

大項目	A 歴史の扉	B 近代化と私たち	C 国際秩序の変化や大衆化と私たち	D グローバル化と私たち
中項目	(1)歴史と私たち	(1)近代化への問い	(1)国際秩序の変化や大衆化への問い	(1)グローバル化への問い
	(2)歴史の特質と資料	(2)結び付く世界と日本の開国	(2)第一次世界大戦と大衆社会	(2)冷戦と世界経済
		(3)国民国家と明治維新	(3)経済危機と第二次世界大戦	(3)世界秩序の変容と日本
		(4)近代化と現代的な諸課題	(4)国際秩序の変化や大衆化と現代的な諸課題	(4)現代的な諸課題の形成と展望
小項目	*各中項目内に、(ア)具体的な事象に関する知識(※段階的な「問い」の設定が必要)または技能、(イ)思考力・判断力・表現力を身に付ける(※「主題」の設定が必要)との解説がなされている			

【典拠】文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)』2018年および文部科学省『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』2018年(2021年一部改訂)をもとに作成

このように、高等学校で進められている歴史教育改革をめぐって、その内容・指導方法・教材作成・入試をどうすべきかについて、歴史学をはじめとするアカデミズムでも雑誌の特集やシンポジウムなどを通じて全国で議論されている⁴。2006年に発覚した「世界史未履修問題」をひ

127頁。

³ 新要領の概要説明については、本稿執筆前に脱稿した、拙稿「新刊紹介『「歴史総合」をつむぐ—新しい歴史実践へのいざない』『西洋史学論集』第61号、2024年3月(近刊)においても、問題意識や背景が共通することから、表現や記述内容が一部重複することをお断りしておく。

⁴ 例として『歴史学研究』、『歴史評論』、『思想』といった学術誌で歴史教育改革をめぐる様々な論考や実践が提

とつの契機にして、知識偏重と受験対策から解放された、新しい歴史教育の在り方を根本的に再考することが現在の歴史教育における喫緊の課題となっている。

こうした状況のなか、2015年7月に発足した高大連携歴史教育研究会⁵は、その名の通り高校と大学の教員の連携のもとで歴史教育の改善を試みている。同会は、教科書用語精選（第1部会）、教材共有（第2部会）、歴総・探究教科書構成（第3部会）、入試の在り方（第4部会）、大学における教員養成課程の在り方（第5部会）、高校生の歴史探究実践の在り方（特設部会）の部門を擁し、筆者も草創期から会報編集委員会に参画しつつ、主に第2部会と第5部会で活動している。特に第5部会においては、「教員養成課程において「歴史総合」を担当する教員をどう育成するか」という大きな問いを掲げて現在議論が進められている⁶。まさに大学において現在もとめられる「歴史教育」とは総じてどのようなものか、を今一度再検討することが求められているといえよう。

大学設置基準の定義よれば、大学における「授業」には、講義・演習・実験・実習という形態が存在し、それぞれでどのような技能を身に付けるのかが、「授業」の定義のない高校設置基準と比べても、比較的わかりやすくなっている。ただ、大学のあらゆる形態の授業で前提とされていることは、「学問の自由」に基づいて授業内容の設定は研究テーマや問題関心に応じた個々の教員の裁量に委ねられている点である。授業は、研究（実証）の過程を示すための場として機能することは当然ありうるし、専門教育という点において至極当然のことであることは言うまでもない。大学教員の研究への問題意識が魅力的な授業を構成することもある。

しかし、教員養成課程という文脈に歴史学専門教育はどこまで応えてきたかは、今一度振り返る必要がある。この点について小嶋茂稔（東洋史を専門とする歴史学研究者の立場で教員養成課程に携わる）は、1970年代の時点で「とにかく教えておけば、あとは学生たちが自分の内部において統合し、教師としての力量をもってくれるにちがいない」という「予定調和論」、「他の分野でどうしているかは知らないが、わたしが教えられるのはこのところだけだ」という「なわばり無責任論」を批判してきた横須賀薫の見解を示しながら、「歴史系教員は自からの教育活動が教員養成に「直接」関わっていることに深く「自覚」すべき」であると強調する。加えて、「教職課程の構造を理解し、自ら担当する科目がその構造のなかで、どう位置づくかを判断し、教師のめざす眼前の学生のために、どのような内容の講義や演習が必要になるのかを真剣に考えて教育にあたるという姿勢」の重要性も説く⁷。

もちろん、歴史学専門の研究者による「高校歴史総合」を意識した書物は、グローバルヒストリーというトレンドとも相まって近年数多く刊行されてきている⁸。しかし全体としてこれらの

供されている。筆者も日本アメリカ史学会第54回例会「歴史実践のなかのアメリカ史—公共史（パブリック・ヒストリー）の可能性を模索する」を企画したことがある。この点については、<http://www.jaah.jp/2022/06/>（最終閲覧日2014年2月14日）を参照。

⁵ 高大連携歴史教育研究会の諸活動については、<https://kodairekikyo.org/> を参照（最終閲覧日2024年2月15日）。

⁶ 筆者も第5部会の学習会にて本稿の内容の一部について紹介する機会をいただいた。この点については、<https://kodairekikyo.org/2023/12/09/post-0128/>（最終閲覧日2024年2月15日）を参照。

⁷ 小嶋茂稔「歴史総合の時代の教員養成」『歴史評論』第877号、2023年、69～70頁。

⁸ 網羅的にすべてを取り上げることはできないが、例として北村厚『教養のグローバル・ヒストリー—大人のための世界史入門』ミネルヴァ書房、2018年；同『20世紀のグローバル・ヒストリー—大人のための現代史入門』ミネルヴァ書房、2021年；同『大学の先生と学ぶはじめての歴史総合』KADOKAWA、2023年；歴史学研究会編『「歴史総合」をつむぐ—新しい歴史実践へのいざない』東京大学出版会、2022年；油井大三郎『避けられた戦争—

作品群は、「高校歴史総合」の授業構成を支える教材研究のためのコンテンツとの提供として機能している。その一方で、「教科教育学」という学問体系に支えられてきた初等・中等教育機関を想定した授業実践研究の膨大な積み重ね⁹と比べると、歴史学者自身が大学における歴史学講義の在り方を問い直す、いわゆる「実践研究」の蓄積は不足していると言わざるをえない¹⁰。この点については藤波潔も、大学における歴史教育の方法論や実践研究が低調傾向にあると指摘するとともに、現状の大学の教員養成の在り方では、「高校歴史総合」の担当教員に求められる資質の向上との能力の育成（資料活用能力、問いの構造化を思考できる力など）を鍛えることは難しい、ということを確認し、教員養成課程を設置する大学におけるその改善の必要性を説いている¹¹。

そこで本稿では、筆者の担当する琉球大学における歴史学講義科目「歴史総合」（以下「琉大歴史総合」と表記）の講義を事例として、地域文化科学プログラムにおけるカリキュラム体系への教員養成課程の位置づけ方、講義内容の精選、アクティラーニングを導入した講義方法が、新要領を想定したこれからの教員養成に向けてどこまで対応しうるのか、残された課題は何かを分析していく。

I. 歴史学専門教育における教員養成課程の位置づけ

(1) 地域文化科学プログラムにおけるカリキュラム体系

琉球大学の旧法文学部・観光産学部の改組に伴って 2018 年からスタートした国際地域創造学部は、5つのプログラム（観光、経営、経済、国際言語文化、地域文化科学）で構成される。入学時の学生は、学部名と同名の学科に所属し、一年前・後期および二年前期の三個学期（2024年度入学生から一年前・後期の二個学期）を経て、原則として学生自身の希望するプログラムに配属される。学部が目標として掲げる学際性を担保するために、主に一年次学部学生は、5つのプログラムから提供されるさまざまな基礎科目で構成される「学部共通基盤専門科目」のうち、

1920年代・日本の選択』筑摩書房、2021年などがある。また筆者も共著者として参加した、前田勇樹・古波蔵契・秋山道宏編『つながる沖縄近現代史—沖縄のいまを考えるための十五章と二十のコラム』ボーダーインク、2021年、『高校歴史総合』を意識して世界史・日本史の文脈のなかに琉球沖縄近現代史を位置づけている。

⁹ 歴史教育をテーマにした社会科教育学の研究成果について包括的に論じる能力はないが、近年の歴史教育改革を想定した成果として、特集「世界と日本が融合する「歴史総合」授業デザイン」『教科科学 社会科教育』第717号、2019年1月；原田智仁編『「高校社会」「歴史総合」の授業を創る』明治図書、2019年；前川修一・梨子田喬・皆川正樹編『歴史教育「再」入門』清水書院、2019年；梅津正美「市民的資質育成における歴史教育—高校歴史教育改革論の展開と実践課題—」『思想』第1188号、2023年がある。梅津論文は「授業」を構想するための認識対象として、「価値観」（教育観や子供観など）・「理論」（授業研究方法論やカリキュラム編成論など）・「計画」（カリキュラムおよび単元計画）・「実践」（授業の事実）の4つの次元を提示した上で、これまで積み重ねられてきたさまざまな授業実践の類型化（理論批判学習、解釈批判学習、規範反省学習、言説批判学習、解釈構成学習、言説構築学習、問いの構築学習）を試みている。さらに歴史授業改革を実践する上で、「協働的な対話」を通じて推進していく手立てとして「ダブルループ学習」の重要性を論じており、極めて示唆に富む内容となっている。

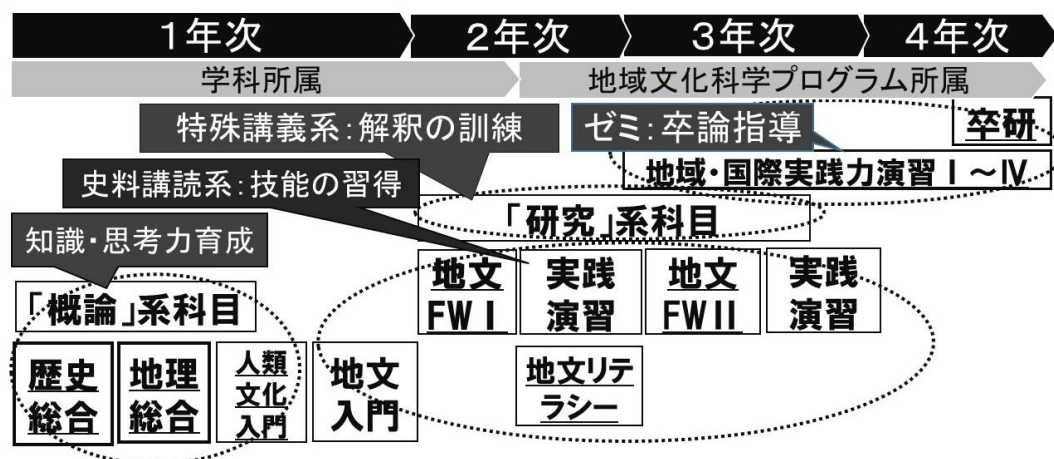
¹⁰ 大学ゼミの実践論文として、筆者は、琉球大学着任前に、自身の母校にあたる福岡大学西洋史ゼミにおける取り組みに参加したことがあり、その経験を、池上大祐・今井宏昌『「学生報告」という挑戦—福岡大学西洋史ゼミの試み—』大阪大学歴史教育研究会、史学会編『教育が開く新しい歴史学』山川出版社、2015年でまとめている。また、鹿住大助「第7章 大学で歴史を学ぶということ」南塚信吾・小谷汪之編『歴史的に考えるとはどういうことか』ミネルヴァ書房、2019年は、大学教養科目としての世界史講義での受講学生のコメントにみられる歴史（学）への対峙の仕方を抽出・分析しながら、学習者の多様性を生かす授業設計の重要性を説いている。

¹¹ 藤波潔「「歴史総合」担当教員の資質向上と能力養成—歴史資料に対する習熟の観点から—」『総合学術研究紀要』第21巻第1号、2019年、1～18頁。

自身が配属を希望しないプログラムによって提供される科目も必ず複数履修する。そして順次年次進行にともなって、各プログラムの個性を發揮した専門科目が配置される仕組みになっている。

筆者の所属する「地域文化科学プログラム」（一学年の目安定員 32 名）は、旧専攻名である「地理歴史人類学専攻課程」の仕組みをほぼ引き継ぐ形で、その名称が示すように、地理学・歴史学・人類学（考古学含む）の三分野で構成される。教員養成課程や学芸員課程に力をいれながら、人間の営みを、空間的・時間的・文化的観点から専門的に考察できるカリキュラムが提供されている。【図表 2】は、地域文化科学プログラム（主に歴史学分野）の主要科目を年次進行に合わせて簡潔に図式化したものである。下線が引かれている科目はプログラム必修科目を指す。初年次に「世界史概論（西洋史／東洋史）」および「日本史概論」などの履修を通じて知識・思考力の育成をめざし、2年生から3年生にかけて史料講読系の「地域文化科学フィールドワーク」および「実践演習」で史料読解の技能を習得するとともに、特殊講義系の「世界史研究（西洋史／東洋史）」「日本史研究」といった科目で史実解釈の鍛錬を積む。3～4年生には卒業論文執筆に向けた専門的な研究指導を受けるために、「地域・国際実践力演習Ⅰ～Ⅳ」（学部教育の一体感を出すために全プログラムにおいてこの名称で統一されている）を履修する。それがいわゆる「ゼミ（研究室）配属」を意味する。

【図表 2】歴史学分野が提供する主要科目の年次進行



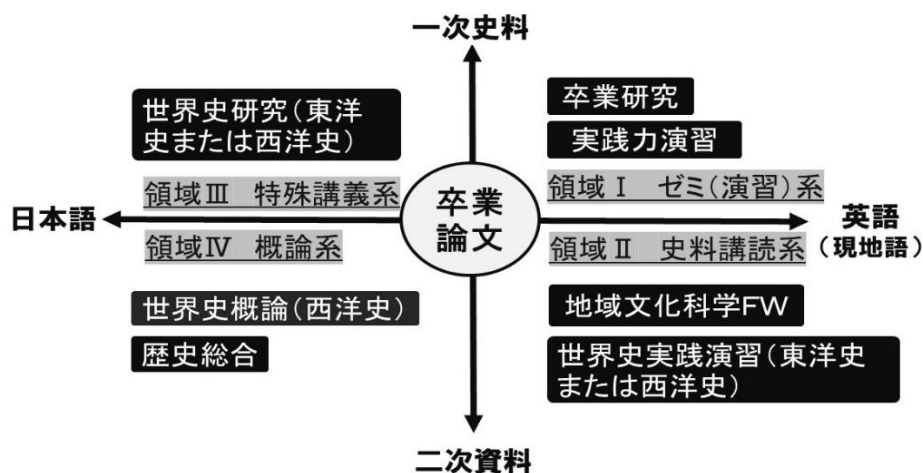
こうした積み上げ式のカリキュラムは、当然ながら琉球大学独自のものではなく、史学科系のコースをもつ大学においてもある程度共通していると思われる。例えば、この点について割田聖史も、自身の所属する大学を例にしながら、大学4年間の歴史学の学びにおける専門性の高まりを、「歴史学の基礎知識・歴史の概説的知識」を習得する1年生を底辺とし、「歴史研究のための基礎的な技能」を訓練する2年と「歴史研究のための発展的な技能（批判的な読解力や史実の解釈）」を磨く3年という段階を経て「研究の実績（卒論の執筆）」をあげる4年生を頂点とするピラミッド構造で示している¹²。

¹² 割田聖史「第4章 4年間で歴史学を身に着ける」大学の歴史教育を考える会編『わかる・身につく 歴史学の学び方』大月書店、2016年、64～65頁。

(2) 西洋史関連科目の特性分類

次に、歴史学分野のうち筆者が担当する西洋史関連科目の特性について、「史資料との対応関係」という視点からより具体的に分類していく。【図表3】は、史料のオリジナル性を示す縦軸の両端を「一次史料」と「二次資料」とし、史資料で使用される言語を示す横軸の両端を、「英語（現地語）」と「日本語」としたものである。

【図表3】 史資料との対応関係からみる西洋史関連科目の特性



もっとも高い専門性が要求されるのが「領域Ⅰ」のゼミ（演習）系である。そこで開講される科目群では、主に卒業論文執筆に向けて、学生自身の力で発掘した洋書の翻訳のほか、研究対象とする年代に発行された新聞記事や各国の公文書館でデジタル化されている史料に少しでもよいのでできる限りアクセスすることが要求される¹³。「領域Ⅱ」の史料講読系は、洋書の精読を通じて、註表記の理解、適切な訳語の選択、固有名詞の下調べなどの経験を積むための科目である。筆記体の手書き史料の翻刻作業も体験してもらうこともある。

「領域Ⅲ」の特殊講義系では、特定の時代やテーマにしぼって教員が選定する和文テキストの輪読と討論を通じて、内容理解と批評を行う科目を配置している。テキストの要約およびレジュメ発表に加え、関連する一次史料を『世界史史料集』（岩波書店）をはじめとする日本語訳された刊行史料集から自ら選定して併せて紹介もらうことで、テキストの内容をより深く掘りさげて理解・解釈する鍛錬も行う。「領域Ⅳ」の概論系に配置される科目群は、もっとも基礎的な内容で構成される。講義内容を精選するにあたっては、教員自身の特定のテーマに関する実証研究のプロセスを示すのではなく、さまざまな二次文献をもとに時代やテーマを包括的に扱う。学生自身も多くの概説書や入門書に触れることで、「日本語で読める二次資料」だけでも豊富な蓄積があることを学ぶことになる。ただし、当然ながら実施する教育内容によっては領域Ⅰ～Ⅳの境界をまたぐこともあり得ると付言しておく。

¹³ なお、筆者が運営する琉球大学西洋史研究室では、卒論研究と同時並行で、毎年3年生による共同研究活動「沖縄のなかの世界史発掘プロジェクト」を実施している。この点については、池上大祐「沖縄のなかの世界史」を探究する歴史実践—琉球大学西洋近現代史研究室の取り組みを素材として—『七隈史学』第25号、2023年、29～35頁で紹介している。

こうした「史資料との距離感」ないし「史資料のもつ限界性」を認識できることが、歴史学系を専攻することで身に付けることができる資質・能力であり、「領域Ⅰ～Ⅳ」をトータルにバランスよく習得することが卒論完成の土台となっていく。大学院進学とともにさらに専門的研究へと発展させていく場合は、「領域Ⅰ」のレベルをさらに上げて、対象とする国や地域の言語習得や現地の公文書館での未刊行一次史料の収集へと展開していくことになる。ただし、こうしたカリキュラム体系は、単に研究者養成のみを想定しているものではない。割田が述べるように、日常生活レベルにおいては「批判的読解」は「メディア・リテラシー」に、「史実の解釈」は「自身の見解をもつ能力」に、卒論の「執筆」は自己の見解の表現力につながる¹⁴。人文社会科学がもつ「価値の軸」を創出という役割¹⁵は、民間企業を進路先とする大半の学生にとって重要なものとなりうる。

(3) 教員養成課程の位置づけ

では、歴史学分野における4年間の学びのなかに、教員養成課程はどのように位置づけられるのだろうか。「地域文化科学プログラム」では、中学社会科および高校地理歴史の教員養成課程を設置している。課程認定を受けているのは、前項の【図表3】「領域Ⅲ～Ⅳ」の科目群になり、そのほとんどが「教科に関する専門的事項」に該当する。とりわけ「領域Ⅳ」の範疇に入る世界史概論（西洋史）は「一般的包括的な内容を含む」べき「外国史」枠の必修科目となり、原則通史形式での講義が展開される。そのなかで「大学が設置する科目」として認定を受けているのが、筆者の担当する「琉大歴史総合」である。

「琉大歴史総合」は、2018年度からの大学学部改組に伴うカリキュラム作成時に、来たる新要領に対応すべく新設した科目である¹⁶。改正前教育職員免許法（いわゆる「旧法」）が適用されていた旧専攻時代の高校地歴における「教科に関する科目」では、日本史・東洋史・西洋史概論がそれぞれⅠ・Ⅱをもち全てが必修科目であり、筆者は西洋史概論Ⅱ（内容は近世以降の通史）を担当していた。

その後、前述の学部改組、2019年改正後の教育職員免許法（いわゆる「新法」）による教員養成課程の科目区分の変更、および同時期に進行していた大学内の人員削減という状況下でカリキュラムのスリム化を図り、旧西洋史概論Ⅱを「琉大歴史総合」に衣替する形で設置した。したがって、旧西洋史概論Ⅰ（主に古代中世の通史）を引き継いだ「世界史概論（西洋史）」ではカバーできない近現代パートを「琉大歴史総合」で補うという役割を現在も継承している。高校地理歴史教員養成課程の「教科に関する専門的事項」における「外国史」と「日本史」の厳密な区分によって「琉大歴史総合」は「教科に関する専門的事項」に含めることができず、「大学が設置する科目」（選択科目）に位置づけられている¹⁷が、「琉大歴史総合」は地域文化科学プログラムにおける必修科目に指定されているため、教員志望者にとっては事実上「必修」化されているといえる。

¹⁴ 割田、前掲、65頁。

¹⁵ 同上、71頁。

¹⁶ 地理学分野においても「地理総合」（以下「琉大地理総合」と表記する）を新設し、高校地理歴史教職課程の充実化をはかっている。

¹⁷ 中学社会科教員養成課程では「外国史または日本史」という区分になっていることから、「教科に関する専門的事項」の選択科目に位置づけられている。

なお、「琉大歴史総合」を含む【図表3】の「領域Ⅳ」の一部の科目は、「学部共通専門基礎科目」にも該当し、必ずしも歴史学やそもそも「地域文化科学プログラム」への配属も希望しない学生が多く履修するという特性も併せ持つ。特に「琉大歴史総合」の講義登録者数約90名のうち、地域文化科学プログラム所属学生および配属希望者が約2割、歴史学専攻希望学生数は約1割程度となる傾向にある。同学部で教員養成課程をもつ「経済学プログラム」（中学社会）や「国際言語プログラム」（中高英語）の学生も受講可能であることから、取得できる免許の教科の違いを超えて「教員をめざすこと」そのものを考えるための講義科目としての汎用性を意識する必要もある。

すなわち「琉大歴史総合」を実践する際には、歴史学や教員養成と関わる意志のない大多数の学生、一部の歴史学専攻の学生、高校地歴の教員をめざす学生、教科に関わらず教員養成課程を受けている学生といった多様な層の学生の存在を想定しなければならない。そこで次章以降では、「琉大歴史総合」をどのように実践したのかを、具体的に考察していこう。

Ⅱ. 「琉大歴史総合」の内容構成と教材

(1) 沖縄という地域性を活かした「日・東・西」の包摂

「琉大歴史総合」の内容を構成する上で特に重視したことは、第一に日本史、東洋史、西洋史の枠にとらわれない様々な具体的史実を織り交ぜること、第二に「太平洋海域」という広域的地域を主な舞台（対象）にすること、第三に沖縄という島嶼のローカルな地域性を活かすために、近年のグローバルヒストリーという枠組みへの関心の高まりを土台とした、「グローバルヒストリー」という考え方を導入することの三点である。以下で示しているのは、2022年度に実施した「琉大歴史総合」の全15回の講義目次となる。

序 「歴史総合」とは何か

第1回 オリエンテーション

第2回 歴史学の考え方

第1章 15～16世紀における「大航海」の諸相・・・太平洋の「発見」

第3回 香辛料を求めて—テルナテ島

第4回 アジアのなかのヨーロッパ—平戸島

第5回 「太陽の沈まぬ国」—ルソン島

第2章 17～19世紀初頭における「啓蒙主義」と「近代化」の諸相・・・太平洋の「探検」

第6回 海賊から貿易会社へ—ジャワ島

第7回 「ロビンソン」と「ガリヴァー」—フウイヌム

第8回 奴隷制の廃止の意味—香港島

第3章 19～20世紀初頭における帝国主義の諸相・・・太平洋の「分割」

第9回 世界分割—オアフ島

第10回 第一次世界大戦の開始—ノースアイランド [NZ北部]

第11回 ヴェルサイユ=ワシントン体制—サイパン島

第4章 20世紀における核と脱植民地化の諸相・・・太平洋の「破壊」

第12回 第二次世界大戦への道—宮古島

第13回 核兵器の登場—沖縄島

第14回 「核の植民地主義」を乗り越えて—ビキニ環礁

まとめ

第15回 地域・日本・世界を一体としてとらえることの意義

第一の点については、筆者の専門領域である西洋史学ないし世界史的時代区分をもとにした章構成にせざるを得ない一方で、それを少しでも相対化させるような視点を持たせたり、複雑な重層性を把握させたりするために、要所要所で日本史・東洋史分野で指摘されている論点や成果を盛り込むようにしている。たとえば「第4回 アジアのなかの「ヨーロッパ」」では、15～16世紀にはすでに発達していたアジア内交易にヨーロッパ勢力は「参入」したにすぎなかったことに触れることで、ヨーロッパを主体とする「大航海」時代という見方を超えて、近年では「大交易時代」という視点も登場し、そこに琉球王国も関わっていることを紹介する。他の講義回でも19世紀末のフィリピン独立運動を支援する孫文および日本のアジア主義者の動向や、第一次世界大戦期の日本各地におけるドイツ兵俘虜収容所の設置の事例についても触れている。

ただ、日本史・東洋史・西洋史の垣根をこえようとする営みは、近現代を網羅的に扱おうとするあまり、内容の肥大化につながっていく恐れを生じさせるため、何らかの条件をつけて内容を精選する必要が出てくる。そこで、筆者の専門領域である「(アメリカ)太平洋史」研究の知見を活かし、「太平洋海域」という広域的な地域を主な考察の対象とした¹⁸。これが第二の点になる。ここでは非太平洋地域（主に西欧諸国）との関係性を軸として、太平洋の「発見」（16、17世紀）、「探検」（18世紀）、「分割」（19世紀）、「破壊」（20世紀）という時期区分を設定し、それぞれの時間軸における大まかな史実の流れや時代的特徴を俯瞰することを目指している。

第三の「グローバルヒストリー」の視点については、上原専禄の世界史論・地域論¹⁹や、「地域から考える世界史プロジェクト」という実践²⁰について紹介しつつ、筆者と学生の生活拠点となっている沖縄というローカルな地域の「島嶼性」を踏まえ、太平洋海域に含まれる島嶼地域を各講義回で触れることを意識した。それが前述の各講義タイトルに付されている島々である²¹。ただし、その島々の地誌や概説史を全般的に扱うのではなく、各講義回のテーマに合わせて関連させる程度にとどめている。たとえば、「第11回 ヴェルサイユ＝ワシントン体制」では、サイ

¹⁸ 近年では、個別実証研究のみならず、日本史・世界史分野双方の概説・講座本においても太平洋海域史への関心は高まっている。その代表例として、今泉裕美子「太平洋の「地域」形成と日本—日本の南洋群島統治から考える—」桜井英治、藤井譲治、吉田裕、李成市編集委員『岩波講座日本歴史第20巻 地域論』岩波書店、2014年、263～294頁；竹峰誠一郎「オセアニアから見つめる「冷戦」—「核の海」太平洋に抗う人たち」木畑洋一・中野聡責任編集『岩波講座世界歴史第22巻 冷戦と脱植民地化I 20世紀後半』岩波書店、2023年；中野聡・安村直己責任編集『岩波講座世界歴史第19巻 太平洋海域世界 ～20世紀』岩波書店、2023年が挙げられる。

¹⁹ 上原専禄の世界史論・地域論については、池上大祐「上原専禄の地域理論と『周縁学』」『地域共生研究』創刊号、2013年、133-147頁および同「世界史再考—上原専禄のアジア・アフリカ認識と「国民教育」論を素材として—」『東アジア共同体・沖縄（琉球）研究』第2号、4-13頁を参照。

²⁰ この取り組みの成果として、桃木至朗監修、藤村泰夫／岩下哲典編『地域から考える世界史—日本と世界を結ぶ』勉誠出版、2017年がある。その問題意識を共有しながら、近年では、「グローバルヒストリー」という枠組みによる高校での歴史実践も紹介されている。この点については、林裕文「東北地方のグローバル・ヒストリー」としての「歴史実践」小川幸司責任編集『岩波講座世界歴史第11巻 構造化される世界 14～19世紀』岩波書店、2022年および同「グローバル・ヒストリーと「ローカル・ヒストリー」（地域史）の邂逅からみえるもの—「グローバル・ヒストリー」としての歴史総合の授業実践から—」『思想』第1188号、2023年を参照。

²¹ 唯一実在しない島の「フウイヌム」は、スイフトの『ガリヴァー旅行記』に登場する知性をもった馬が統べる島国を指す。本作品の舞台が太平洋海域であることと、「文明」と「野蛮」の他者イメージの形成を説明する際に有用であることから、あえて空想上の島も取り上げた。

パン島に注目し、日本の国際連盟委任統治領化される過程やその統治実態について扱っている。

「第12回 第二次世界大戦への道」では、1930年代後半になって日独接近の文脈で、宮古島島民による1870年代のドイツ商船遭難者救助の「美談」が顕彰され、宮古島のローカルな出来事が帝国日本の統合性をも示す格好の素材となったことに触れている²²。グローバルな視点からの理論的な枠組みとしては、I・ウォーラーステインの提唱する「世界システム論」をもとにして、いわゆる中心と周辺で構造化された不等価交換にもとづく資本主義経済体制の成立・拡大過程を各章の内容を振り返る際に扱っている。

(2) 『論点』シリーズを活用したテキスト編成

次に紹介するのは、事前学習用に筆者が編成したテキストの構成である。「琉大歴史総合」では、ほぼすべての講義回で事前学習（予習）を必須としている。事前学習を導入した契機は、COVID19によるオンデマンド対応を進める際に、講義時間90分のうち講義録音時間を60～70分にとどめて、残りの時間を学生自身の能動的な学習活動に充ててもらおうべく、当該講義回の次の回で扱う内容に関する「ミニ課題」を提供したことにある。90分すべてを教員による講話で埋めつくさなくても、学生の能動的な学習機会を少しでも設けることで、講義内容への理解がより深められていく様子が見られたことから、対面による授業が復活した際にも、そのミニ課題の要素を事前学習というかたちで残すこととした²³。

その際、提供する事前学習内容の質にばらつきがでないよう、一定の統一性が必要と判断し、事前学習用テキストとして、ミネルヴァ書房から刊行された『論点・日本史学』『論点・東洋史学』『論点・西洋史学』²⁴を選択し、そのなかからバランスよく抜講義内容にマッチする論点を抜粋して編成した。これらのいわゆる『論点』シリーズを選んだ理由は、ひとつの論点が見開き2頁で完結しているというコンパクトさで事前学習の負担感がそこまでないことと、その内容が史実の具体的な紹介のみならず学説史（概念）の説明に力点がおかれており、思考力育成に寄与すると考えたことにある。

【図表4】は第3～14回の講義内容に関連する論点の編成一覧である。各章とも3回分の講義で構成されているので、かならずそれぞれ日本史・東洋史・西洋史の要素が混ざるように配置した。たとえば、明朝の海禁政策を軸とする15～16世紀を対象とする「第4回アジアの中のヨーロッパ」で扱うことになる事前学習課題②の『論点・日本史学』Ⅲ部論点5「海禁・日本型華夷秩序」は17世紀以降が軸となるので、必ずしも扱う素材の時代が一致するわけではないが、「海

²² この点については、琉球大学西洋史研究室ゼミ生による共同研究の成果である、琉球大学西洋近現代史ゼミ（池上大祐解題）「ドイツ商船R.J.ロベルトソン号漂着事件における「博愛美談」再発見—宮古島・日本・ドイツ」『地理歴史人類学論集』第8号、2019年、101～113頁も内容も活用している。

²³ 筆者によるオンデマンド講義実践については、池上大祐「琉球大学「歴史総合」（1～2年生対象）授業実践報告」大嶋えり子・小泉勇人・茂木謙之介編著『遠隔でつくる人文社会学知—2020年前期の授業実践報告』雷音学術出版Website、2020年、46頁<<https://sites.google.com/view/lionpress/%E5%88%8A%E8%A1%8C%E6%9B%B8%E7%B1%8D>>（最終閲覧日：2024年2月1日）および、同「遠隔による歴史教育の現状と課題—琉球大学における授業実践—」2018～2020年度（2021年度繰越）日本学術振興会科学研究費補助金（挑戦的研究（萌芽））『資料と公共性2021年度研究成果年次報告書』（研究代表者 岡崎敦）、9～13頁でも紹介している。

²⁴ 岩城卓二・上島享・河西秀哉・塩出浩之・谷川穰・告井幸男編『論点・日本史学』ミネルヴァ書房、2022年；吉澤誠一郎・石川博樹・太田淳・太田信宏・小笠原弘幸・宮宅潔・四日市康博編『論点・東洋史学—アジア・アフリカへの問い158—』ミネルヴァ書房、2022年；金澤周作監修・藤井崇・青谷秀紀・古谷大輔・坂本優一郎・小野沢透編『論点・西洋史学』ミネルヴァ書房、2020年。

禁」や「華夷秩序」という概念を学ぶにあたっては有効であると判断して組み合わせることもある。また『論点・東洋史学』では、いわゆるアジア史のみならず、事前学習課題⑦や⑫のようにアフリカ地域も包摂されていることから、特に帝国主義時代以降の歴史は、西洋史学分野でも盛

【図表4】配布テキストの元となった『論点』シリーズの各項目名・著者・概要

各授業回のテーマ	『論点』表題	執筆者	概要	
第1章	第3回 香料をもとめて —テルナテ島—	①東Ⅲ—9 ヨーロッパのインド進出	和田郁子	従来「ヨーロッパの拡大」として語られてきた15世紀末からのヨーロッパ勢力のインド洋海域への進出について、既に活性化していたインド洋の経済活動に遅れて「参入」したとの解釈を紹介し、またポルトガルやオランダ東インド会社が目指していた香料貿易の独占も、在地商人による交易継続の存在から叶わなかったことに触れる。加えて進出主体のヨーロッパ勢力には、アジア・アフリカ出身者も含まれることから、一國史で語ることの限界性も指摘。
	第4回 アジアの中のヨーロッパ —平戸島—	②日Ⅲ—5 海禁・日本型華夷秩序	木土博成	近世日本の対外関係を論じる上で、従来の「鎖国」のほか、「四つの口」(長崎・松前・対馬・薩摩)、や海禁・日本型華夷秩序といった概念が登場していることを紹介し、それぞれの概念が登場した当時の文脈や先行研究上の解釈の違いについて整理している。かつそこから「開国」とは何か、という探究のポイントも示している。
	第5回「太陽の沈まぬ国」 —ルソン島—	③西Ⅲ—4 スペイン帝国論	安村直己	15、16世紀のスペイン帝国形成の実態について、その軍事力の強さを強調する従来の説、王家間の婚姻政策による領土獲得を強調する、軍事優位脱神話化をめざす説とそれぞれの妥当性について説明されている。加えて、スペイン帝国の枠組みを前提としながらも、その複合的・重層的な空間をもつカトリック王国としての特徴を強調することで、スペイン本国の中心性を相対化させる説についても触れている。
第2章	第6回 海賊から貿易会社へ —ジャワ島—	④東Ⅲ—16 オランダ東インド会社の役割	島田竜登	オランダ東インド会社の貿易活動の特徴として、アジア域内貿易とヨーロッパ・アジア間貿易と有機的に結びつける(グローバル・カンパニーとしての特徴)ことで、オランダ本国からの銀の持ち出しを節約させることにあると説明。また、オランダ東インド会社のアジア域内貿易は、海域アジア諸地域を国際分業体制に引き込み、より体系的にアジア域内貿易を進展させた側面にも触れる。その過程でオランダ東インド会社は、軍事力をもって香料生産地を支配することで植民都市としての拠点化を進めたことが19世紀からの領域的な植民地支配の先駆けになったことも示す。
	第7回「ロビンソン」 と「ガリヴァー」 —フウイヌム—	⑤西Ⅲ—26 啓蒙主義	弓削尚子	ヨーロッパ近代社会の幕開けをつけるものとして位置付けられる啓蒙主義は、封建的な仕組みから人々を解放し、生来自由で平等とみなす自然権思想を、発達する出版メディアを介した「論議する公衆」の登場とともに醸成してきたことを説明。一方で、啓蒙主義は、特権身分を糾弾する中・下層民や自らの人権を訴える女性たちを受け入れなかったことに言及。近年では、「啓蒙のヨーロッパ」を、進歩や文明を説きながら植民地主義の論理や人種主義を育んできたものとして批判する視点も提示。最後に、グローバルヒストリーの観点からの非西洋主体による「啓蒙主義」にも注目する最近の研究についても触れる。
	第8回 奴隷制廃止の意味— —香港島—	⑥日Ⅲ—31 幕末の世界情勢と日本	後藤敦史	18世紀末から19世紀にかけて太平洋探検をすすめていた西洋諸国の船が、アヘン戦争をへながら、日本近海に接近(と開国要求)することになった流れを説明。それに対し幕府は、外国船の排除を目的とした異国船打払令や台場の築造といった海防強化をはかるなかで、「鎖国祖法」観を形成したことを紹介する。くわえて海防の手段として検討された農兵の導入や、ペリー来航後に踏み切った開港は、日本が欧米中心の国際秩序に本格敵に組み込まれていく幕末という時代を規定するものとして位置づけている。
第3章	第9回 世界分割— —オアフ島—	⑦東Ⅴ—7 イギリス帝国における南アフリカ	堀内隆行	17世紀のオランダ人、19世紀のイギリス人による入植を経て20世紀初頭に成立した南アフリカ連邦は、イギリス帝国の枠内での自治が認められたが、オランダ系フール人の反英ナショナリズムの高まりから政権を獲得した後に、アパルトヘイト政策を開始し、イギリス帝国からも離脱するという流れを整理している。南アフリカ史の解釈をめぐって、オランダ系の人種差別思想を批判するイギリス系によるリベラル派、アパルトヘイトにはイギリスも関与したとするラディカル派、イギリスの影響を相対化させて自らを建国の主体とするアフリカニストの3つの学派があることを紹介する。加えて英領インド人を含む非白人労働者の移動管理(例として指紋認証)が南アフリカなどで拡大したとするグローバルヒストリーによる成果にも触れている。
	第10回 第一次世界大戦の開始— —スアイランド—	⑧西Ⅴ—4 第一次世界大戦原因論	小野塚知二	第一次世界大戦の開戦原因(why)について、ドイツ責任論や、日本で流布しているという帝国主義列強の対外膨張策の衝突の結果として大戦に至ったという説、各種の対抗(3BVS3C、同盟VS協商、汎ゲルマン主義VS汎スラブ主義)を原因とする説のいずれも説明が不十分であるとする。欧米では研究の重心が戦争の経験・顕彰のされ方や開戦経緯(how)の解明に移行していると論ずる。Whyを解く鍵として、開戦前の国際分業の深化にともなってもたらされた劣位業種・地域の衰退という「苦難」への対応として、他国に対する被害者意識と自国の裏切者に対する猜疑心から醸成されたナショナリズムの解明にあると説明する。
	第11回 ヴェルサイユ— —サイパン島—	⑨日Ⅳ—16 移民と帝国日本	塩出浩之	19世紀後半から20世紀半ばにおける日本人の移民は、ハワイ(米国併合前後含む)、朝鮮、米国、米領フィリピン、カナダ、南米諸国へ渡ったが、実際に数が多かったのは、外国よりも、北海道・台湾・南樺太・朝鮮・関東州・南洋群島など、日本が新たに支配した地域であると説明する。また移民史と植民地での活動を扱う経済史の包括的考察の一環として、日本人の移住先を「移民圏」と「植民圏」に区別する視点にも触れる。さらに帝国日本の人口移動の流動性(外地から内地へ、外地間など)についても言及する。また、移住先の社会との関わり方は、その地域の統治主体のみならず、民族間の人口比も影響するとの指摘がなされる。

第4章	第12回 第二次世界大戦への道—宮古島—	⑩西V-14 第二次世界大戦原因論	山澄亨	第二次世界大戦勃発の原因として、第二帝政以来のヨーロッパ覇権奪取というドイツ外交の連続論、両大戦を一括して帝国主義国間の抗争とみるマルクス主義的観点による研究、ドイツ外交連続説を批判してヒトラーとナチス体制を重視する説、ドイツの動向を主原因とみるのではなく枢軸陣営の軍事力強化による国際秩序の不安定化を重視する説、イギリスの衰退に伴うアメリカへの覇権の移行に注目する説を紹介する。
	第13回 核兵器の登場—沖縄島—	⑪日IV-48 在日米軍基地	野添文彬	日米安全保障条約によって日本に置かれている米軍専用施設の約70%が、日本全土面積の1%にも満たない沖縄に集中している現状を提示。同条約を結んだ吉田茂首相の外交の評価をめぐるのは、アメリカに対して譲歩を引き出したのか要求に屈したのか論争があることを紹介する。また、沖縄に基地が集中した原因として米軍統治下で政治的制約がなかったことを挙げる。沖縄本土返還後も米軍基地縮小が進まない状況を説明する。
	第14回 「核の植民地主義」を乗り越えて—ピキニ環礁—	⑫東V-7 脱植民地化の中のアフリカ	前川一郎	1960年代にイギリスがアフリカから撤退した要因として、イギリスによる経済的・戦略役割が終えたことによって植民地を放棄した「本国要因論」、戦後国際秩序におけるイギリスの権威失墜による帝国解体を説く「国際要因論」、植民地側の独立闘争の意義を重視する「周辺要因論」の3つの立場から主に研究されていることを紹介。近年では複数要因論からの脱植民地化研究が進んでおり、また、政治的独立を果たした旧植民地に大して貿易や金融面での影響力を維持したイギリスの支配を「非公式帝国」または「脱植民地化の帝国主義」という概念で説明されていることにも触れる。

〔凡例〕例えば「東Ⅲ-9」は『論点・東洋史学』Ⅲ部論点9』を示す。

んな帝国史研究の成果を入れ込むことが可能となる。

加えて、2022年度開講の「琉大歴史総合」を受講する学生はまだ「高校歴史総合」を経験していないことから、そのイメージを具体的に持ってもらうために、『『詳解歴史総合』(東京書籍)のはしがき(「歴史から現代の諸課題を考える」)の頁も追加配布した。さらに、第2回講義「歴史学の考え方」で歴史的思考力とは何かを説明する際の導入として、『現代の歴史総合』(山川出版社)と『明解歴史総合』(帝国書院)から「歴史の扉」(旅、食文化[餃子]、身近な地域[長崎])の頁も活用した。ちなみに関心を持ったテーマを1つ選んでそれについて要約してもらうことを事前学習課題にしたところ、コロナ禍による移動制限を経験した影響もあってか「旅」への関心が高かった結果となった(逆に「身近な地域」を選んだ学生はほぼいなかった)。

このように「琉大歴史総合」の内容構成および配布テキスト編成を最初から全15回分を作りこんでおく最大の理由は、教員による補足説明・解説・脱線にとまらぬ講義進度の遅れから、シラバス(講義計画)どおりに進捗しない事態を避けることにある。高校歴史授業の現場において、現代史が駆け足になってしまう現状を克服しようとする実践が試みられていることを大学の現場でも真剣に受け止め、教員養成を意識した講義づくりに活かす必要があると考えての措置である。それでは、こうした講義計画や教材をもとに具体的にどのような講義展開を実施したのかを次章で整理していく。

Ⅲ. 「琉大歴史総合」の講義展開方法

(1) 講義冒頭に導入する「ウォーミングアップ」による資料読解体験

「琉大歴史総合」はアクティブラーニング型講義方法を取り入れている。2018年に開設した当初は、全15回講義のうち6~7回程度のみ簡単なグループ討論の時間を設けるにとどまっていたが、2022年度開講時は全15回でグループ討論を実施することとした。その理由としては、もちろん教員養成課程を意識して、多様な授業方法の可能性を示すという目的があることは前提だが、やはりコロナ禍に伴うオンデマンドないしオンライン講義によって寸断されてしまった「教室空間での学び」の環境を取り戻したいという意図も込めている。

【図表 5】 講義の流れ (90 分講義)





上記【図表 5】は、「琉大歴史総合」の講義進行を示した図である。講義時間 90 分のうちのうち大きく分けて前半の討論と後半の講義／解説で構成されている。前半の討論パートでは、それぞれが実施してきた事前学習で理解できた点とできなかった点をグループ討論および全体への発表を通じて共有する。後半の講義／解説パートでは、事前学習内容の補足・解説とともにその回のテーマについて講義する。

ただし、講義開始直後にグループ討論を行うには、「場が温まっていない」ことから、「ウォーミングアップ」として簡単な個人ワークの時間を設けた。当該講義回の内容に関連する短めの史資料を提示し、何が読み取れるのかを考えてもらうことで、事前学習で予習してきた概念と、講義で扱うことになる史実とのあいだを「橋渡し」できるのではないかと想定しての導入である。

以下の【図表 6】は、その「ウォーミングアップ」で実際に学生に向けた問いかけ文、ねらい、史資料画像 QR コードを一覧にしたものである。これらで活用した史資料は、首尾よく全 15 回分の講義全体の構成を俯瞰して設定したのではなく、それぞれの講義日直前に、扱う予定の講義内容を意識してその都度精選したものである。学生に飽きさせないという目的で、文書資料のみならず、小説作品、地図、ポスター、写真、新聞広告、公文書館の HP など、「資料」を形作る媒体のバリエーションを多様にするを最低限意識した。

【図表 6】 「ウォーミングアップ」の内容構成一覧

各授業回のテーマ	問い／課題	資料の概要／ねらい	資料の種類	
第 1 章	第3回 香辛料をもとめて—テルナテ島	香辛料の種類と原産地についてしらべてみよう。	複数のホールスパイス(シナモンスティック、カルダモン、クローブ、黒胡椒、クミン、トウガラシ)を撮影した写真と、香辛料名の語群を提示して、どのように対応するかをその場で検索してもらいつつ、インドや東南アジアを原産地とする香辛料が多いことに具体的に気づかせる。	写真(授業者撮影) 
	第4回 アジアの中のヨーロッパ—平戸島	以下の2つの画像はどちらも15世紀の帆船を示しています。以下のA~Dの説明を2組にわけたうえで、左・右[補:右は実寸レプリカ]のどちらの図を説明しているのか、考えてみましょう。	語群は、以下のように設定した。A:鄭和の宝船、B:コロンブスのサンタマリア号、C:全長19m、D:全長(最大で)164m。「(先進的な)西洋の船の方が大きい」という思い込みを揺さぶることをねらいとした。	図版資料 

	第5回「太陽の沈まぬ国」—ルソン島—	冒頭の史料は、スペインのドミニコ修士として、1502年のエスニョーラ島遠征に参加したラス・カサス(1484?—1566)が1542年に執筆した報告書の一部です。この史料から、ラス・カサスが、エスパニョーラ島でどのようなことを観察して、何を主張しているのかを、読み取ってみましょう。	ラスカサスの『インディアスの破壊に関する報告』から、多くの先住民を虐殺したコンキスタドールを批判した箇所を抜粋したもの。当時から先住民虐殺に対する批判が存在したことについて、資料を通じて認識することで、この授業回で解説するスペインの中南米への進出とそこを拠点とした太平洋進出の理解をより具体的に深めることをねらいとした。かつ、次章でスペインに対抗するためのプロバガンダ(黒い伝説)としてこの報告書を英蘭が活用することになることに触れることから、その伏線をはることもねらいとした。	<p>同時代文献の日本語翻訳版</p> 
第2章	第6回 海賊から貿易会社へ—ジャワ島—	これは1670年にフィレヘスが作成した地図です。どこを描いたものか、じっくりみてみましょう。	オランダの南太平洋航海をもとに、オーストラリア大陸の西部、タスマニア島の南部、ニュージーランドの東岸部のみが記されており、航海による到達経験と地理認識が連動していることをつかんでもらうことをねらいとした。	<p>図版資料(当時の地図)</p> 
	第7回「ロビンソン」と「ガリヴァー」—フウイヌム—	以下の資料A(デフォーの『ロビンソン・クルーソー』)、B(スウィフトの『ガリヴァー旅行記』)は、18世紀に出版された2つの小説作品からの一節を抜き出したものです。A、Bの主人公の行動を比較したとき、どういう違いがあるか読み取ってみましょう。	漂着した孤島で生き抜くなかで偶然出会った現地住民を馴致させていく「ロビンソン」と、知性をもった馬が統治するフウイヌム国に漂着し、その馬たちの言語や習慣を身に着けてコミュニケーションをとろうとする「ガリヴァー」の、対現地住民に対する「まなざし」の違いを読み取ることで、この授業回で、南太平洋を航海するクック(英)とブーゲンヴィル(仏)の現地住民に対する「まなざし」の相違に気づいてもらうことをねらいとした。	<p>同時代文献(小説)の日本語翻訳版</p> 
	第8回 奴隷制廃止の意味—香港島—	「産業革命」とは何か、100字程度の文章で簡潔に説明してみましょう!	受講生にとって、産業革命の理解がどのようなものか(たとえば、紡績機と織機の技術革新に伴う機械による大量生産という一般的な理解になっているかどうか)を確認する目的で導入。本講義回では「アジア物産の国産化」という別の文脈を紹介するための布石とした。	<p>※読み取り作業はなし</p>
第3章	第9回 世界分割—オアフ島—	右のQRコードから閲覧できるのは、国立公文書館HP「博覧会—近代技術の展示場」という特設ページ内の1889年の第4回パリ万国博覧会の概要です。後半あたりに「フランスの植民地の風俗を再現したパビリオンも展示された」「…観客たちは植民地の異文化を体験することができた」との文章があります。この表現を含む、この段落の説明の仕方をどう考えますか?	公文書館が発信する情報も「資料」として活用できることを認識してもらうことを主眼とするともに、植民地支配における「帝国意識」ないし植民地認識をこの講義回で説明するための布石とした。	<p>公文書館の解説文</p> 

	第 10 回 第一次世界大戦の開始—ノースアイランド—	右図は 1917 年に作成されたポスターです。 ① すべての英語を和訳してみよう。 ② 誰が誰に対して何を伝えるポスターでしょうか？	第一次大戦時のアメリカ海軍の募兵ポスターの読み解き作業。女性に「私が男だったら海軍に加わっていたのに」と言わせる仕掛けから、兵士＝男性らしさ、というジェンダー規範も垣間見られることを示すために活用した。	ポスター 
	第 11 回 ヴェルサイユ＝ワシントン体制—サイパン島—	この写真は、サイパン島に建てられたある日本人の銅像です(2009 年撮影)。この銅像は誰でどのようなことで活躍した人物なのか、いつどこに建立されたのか、をインターネットで検索して調べてみましょう。調べるなかで、上記の質問以外で、面白そうな点があれば、自由にメモしてください。	サイパンの香取神社に建立されている松江春次(南洋興発の創設者)像の写真。あくまで、サイパンを含むミクロネシア地域を、ドイツから日本が委任統治領として引き継いだという事実の知識をただ確認するのではなく、初見の写真や情報に触れることでさらに自分で調べてみる、という作業の重要性を認識してもらいたいとした。	写真(授業者撮影) 
第 4 章	第 12 回 第二次世界大戦への道—宮古島—	以下の史料から、当時の日本社会の様子を読み取ってみましょう。	1930 年代に「東京朝日新聞」に掲載された雑誌『日の出』(新潮社、1933 年 10 月号)の広告資料。「日本の偉大さ」「日本は世界驚嘆の対象」といったいわゆる「日本スゴイ」論的言説が読み取れる資料をつかうことで、現在の言説空間と比較の素材を提供することをねらいとした。また、ファンズム体制とアジア侵略について本講義回で扱うことからその布石とした。	当日の新聞広告 
	第 13 回 核兵器の登場—沖縄島—	どこから撮った写真でしょうか？[沖縄県内です]	沖縄県の前田高地から北側の景観を撮った写真を活用。奥から渡具知ビーチのある海岸⇒嘉数高台の森⇒前田高地という。沖縄戦の米軍上陸・進撃ルートを示す写真を活用することで、地上戦となった沖縄という地域への理解を深めることをねらいとした。	写真(授業者撮影) 
	第 14 回 「核の植民地主義」を乗り越えて—ビキニ環礁—	あるイギリス帝国史家が 1990 年代に、「脱植民地化の帝国主義(The Imperialism of Decolonization)」という論文を書きました。ここでいう「帝国主義」とはどのような性質のものであると考えますか？「19 世紀末の帝国主義」との共通点と相違点を意識してみましょう。	事前学習用の配布テキストに含めた『論点・東洋史』所収の「脱植民地化の中のアフリカ」の内容を踏まえ、「非公式帝国」という概念について理解を深めてもらうことをねらいとした。	※配布テキストの内容との接続

例えば、第 7 回講義「「ロビンソン」と「ガリヴァー」—フウイヌム—」では、事前学習では『論点・西洋史学』の「啓蒙主義」について考察してきてもらったうえで、「ウォーミングアップ」で、『ロビンソン・クルーソー』(デフォー著)と『ガリヴァー旅行記』(スイフト著)における孤島に住む原住民に向けた態度を示す文章をそれぞれ抜き出して、その相違点を個人で考えてもらい、グループ討論で「ウォーミングアップ」で考えたことを共有するという段取りを踏んだ。教員がすべてを解説しようとしなくとも、学生自身の営みそのものが、その講義回の講義内容への導きとなる。また第 13 回講義「核兵器の登場—沖縄島—」では、筆者自身が撮影した写

真画像（浦添・宜野湾を高台から望む景観）を活用した。「史資料を読み解く」という作業は、いわゆる「著名な」あるいは「由緒ある」文書史料のみならず、筆者や受講学生の日常生活のなかにある素材からも文脈を付与することで可能となることを示したいという意図も込めた。

（2）事前学習を活かしたグループ討論

次に、グループ討論をどのように実施しているのかをみていく。ひと班5～6名規模で19班（コロナ感染に不安をもつ学生への対応が必須であったことからZOOM参加班1班分も含む）に分け、それぞれの班で司会・書記・タイムキーパー・発表者を決めてもらうようにしている。学生には、黙々とメモをとって情報を整理することに長けていたり、コーディネーターとして議論を盛り上げることに適性をもっていたり、それぞれに得意・不得意があるので、それを自由に活かしてもらう場づくりを意識しての対応である。班の構成については、コロナ禍による「教室空間の喪失」を埋めるべく、上級生と1年生をできる限りバランスよく混ぜるようにし、学生生活についての「雑談」を通じて経験交流してもらえるよう配慮した。

事前学習は、次の講義回で使用するためのフォーマットを毎回配布して実施している。【図表7】はその事前学習例である²⁵。『論点・東洋史学』第V部論点7「脱植民地化の中のアフリカ」の著者紹介、史実のメモ、重要だと感じた点、理解できなかった点が書き出されている。それぞれの学生に書きぶりの個性はあれども、多くの事前学習ではこれらの要素をしっかりとつかもうとする姿勢が看守できた。

グループ討論は、こうしたそれぞれの事前学習の成果を持ち寄って、班のなかで、重要だと感じた点と理解できなかった点を出し合い、整理・統合する場となる。【図表8】は、第12～14回講義のグループ討論の成果として発表してもらった班から出た意見をまとめたものである（一部、筆者が意図をくみ取って表現を変えた部分もある）。

重要な点として各班が挙げる傾向にあるのは、「様々な学説や立場が存在している」ことであった。ただ、その存在が重要と認識しつつも、そこに内在する概念の意味については、理解できなかった点として挙げる班が多いようだった。【図表8】でいえば、「非公式帝国」という概念にあたる（なかには第14回講義12班の発表のように、非公式帝国の意味についてテキストには記されていない概念「モノカルチャー経済」を自ら付記することで解釈する姿勢も読み取ることができた）。また、特定の歴史用語のみならず、「秩序」「意識」といった表現に対しても、理解できなかった点としてあげる学生も少なからずいた。

グループ討論を実施する上で、いまひとつ配慮したことは、他の班の意見を聞くための仕組みを構築することである。討論は「聞き手」が存在することで初めて成り立つ。「琉大歴史総合」では毎回「ディスカッションシート」を配布し、グループ討論・発表の際に、班員や他班の意見をメモしてもらうことで、その参加度の可視化を試みた。【図表9】はそのフォーマットと実施例である。筆者による講義内容や解説の記録にウエイトが占められているのは想定外ではあったが、グループ討論や他班の意見をメモしていること（点線囲み箇所）は読み取れる。ただグループ討論において「司会」担当になると、メモをしながら議論を進行させることが難しい状況になる（司会担当のメモの量が相対的に少なくなっていた）ことが読み取れたので、グループ討論へ

²⁵ 【図表7】の事前学習例および後述の【図表9】のディスカッションシートの活用例の使用および公開に際し、当該学生の承諾を得ている。

の参与度の可視化方法については、一層の改善の余地があると思われる。

【図表7】事前学習の実施例

歴史総合 事前学習シート (2022年度) 学籍番号 [REDACTED]

配布日: 第13回1月16日 提出日: 第14回1月23日

事前学習:

- (1) テキスト⑩の内容を自由にまとめてみましょう。文章による要約、箇条書きによるメモ、図解化、地図化、年表作成など、形式は自由ですが、知らなかった用語や固有名詞についての下調べも行うこと。
- (2) テキスト⑩で、重要だと感じた箇所(その理由も)と、調べても理解できなかった箇所を挙げてください。

*以下の余白を活用するか、足りなければ、裏面や別途ご自身で紙を用意して作成してもOKです。
*期末レポートも近いので、これが最後の事前学習になります。これまで本当にお疲れ様でした!
===== (以下、余白) =====

前川 一郎 女命館大学グローバル教養学部教授
専門分野: イギリス帝国史, 植民地主義史。主な著書『イギリス帝国と南アフリカ——南アフリカ連邦の形成』(三浦ルヴァ書房, 2006年), 『「植民地責任」論——脱植民地化の比較史』(共著, 青木書店, 2009年) など。

▷スエズ危機 第二次中東戦争。1956年, イギリス, フランス, イスラエルの三国は共同でエジプトに侵攻したが, アメリカの主導で国連による停戦決議案を前に撤退した。 → この年, スーダンも独立 (イギリス・エジプト共同統治)

○奴隷貿易の時代から, 帝国主義の時代を経て, アフリカから莫大な経済的利益を得ていたイギリスは, 第二次世界大戦後に世界中で独立の機運が高まる中でも, すぐにはアフリカを手放さなかった。 → 1957年ガーナ独立わずか10年ほどの間に, アフリカの大英帝国は瓦解。1960年ナイジェリア, ソマランド, 61年シエラレオネ, タンガニカ, 62年ウガンダ, 63年ケニア, ザンジバル, 64年マラウイ, ザンビア, タンザニア, 65年ガンビア, 66年ボツワナ, レソト, 68年エスワティニ独立

重要) なぜイギリスは1960年代にアフリカから撤退したのか。①「本国要因論」②「国際要因論」③「周辺要因論」 ④ 植民地の保有は, イギリス帝国のグローバルパワーを支える要素ではあったが, 源泉ではなかった。イギリスの威信は, 貿易と金融面で圧倒的な影響力を及ぼした「非公式帝国」に由来した。

⑤ イギリスにとって「公式帝国」は費用のかさむものであったとあるが, アフリカを植民地支配するうえでは「ういたこと」に費用がかかっていたのか。アフリカにおいてイギリスから恩恵はあったのか。

【図表 8】事前学習をもとにしたグループ発表の内容（サンプルとして第 12～14 回分のみ）

授業 テーマ	『論点』表題	班	重要と感じた点	理解できなかった点
第十二回 第二次世界大戦への道 —宮古島—	西V-14 第二次世界 大戦原因論	1	・WW2の勃発は、アメリカにとっては、対ファシズムという文脈での世界秩序再編のねらい、と関わっていること。	・宥和政策のメリットはどこにあったのか
		6	アメリカは、対英支援というかたちで枢軸国に対応したこと	
		10	・WW2の原因の多様さ ・WW2の勃発は、アメリカにとっては、対ファシズムという文脈での世界秩序再編のねらい、と関わっていること。	ナチス体制下のドイツ社会とはどのようなものだったか
第十三回 核兵器の登場 —沖縄島—	日IV-48 在日米軍基地	2	・朝鮮戦争後に、沖縄に米軍基地が集中しはじめたこと	・海兵隊とはどういう部隊か
		8	・沖縄に米軍基地が集中していること ・米国の沖縄占領の継続の考えをしめす「天皇メッセージ」の存在	・返還時の密約の具体的な内容
		14	・沖縄に米軍基地が集中していること ・海兵隊が1950年代に本土から沖縄に移駐。それが現在までつづいている	・沖縄米軍基地と朝鮮戦争との関係
		19	・米軍基地について、本土では反対運動で縮小したのに対して、沖縄では集中していること	・1950年代になぜ海兵隊は沖縄に移駐したのか
第十四回 「核の植民地主義」を乗り越えて —ピキ環礁—	東V-7 脱植民地化 の中のアフリカ	4	・「非公式帝国」という概念 ・帝国解体の要因として、本国・国際・周辺の3つの立場があること	・公式帝国を維持するための経費はどう維持していたのか ・帝国解体の3要因論に残されている反証の余地とは具体的にどのようなものか
		9	・帝国解体の要因として、本国・国際・周辺の3つの立場があること	非公式帝国と公式帝国の違い
		12	イギリスは、金融と貿易面で影響力を与えた非公式帝国であり、それはアフリカの搾取やモノカルチャー経済を強めたことで支えられていると考えた。	非公式帝国とコモンウェルスの違い
		18	「独立」の付与が、支配の手段となること	非公式帝国の意味

【図表9】ディスカッションシートの活用例

歴史総合 ディスカッションシート 学籍番号 [REDACTED]

【第12回 1月10日】

※本日の自分の役割（いづれかに○印）【 司会 ・ 記録 ・ 発表者 ・ タイムキーパー 】

グループでの内の討論、ほかのグループの意見などを、しっかりメモしてください。

※メモの内容が不十分な場合は、減点対象になります。

独ソ不可侵条約

1939年8月、ドイツのヒトラーとソ連のスターリンの間で締結された軍事同盟
秘密協定でポーランドの分割、バルト三国のソ連による占領を承認した。

日・独・伊 → 枢軸陣営

ドイツがポーランドを攻撃 → イギリス、フランスがポーランド支援のためドイツに宣戦
[ウォーミングアップ] ⑧「東京朝日新聞」1933年9月7日掲載「日の出」
日本人が優れていることを強調 国民意識 華夷思想的な姿勢がみられる

グループ6 マルクス主義からみよと…? (重要) ドイツ: 対米戦争を対英戦争
勝利のための戦術として位置づける。アメリカ: 枢軸陣営が主導する国際秩序
の形成を阻止する。 → 捉え方の違い ⑨ 日米対立の背景には、日米二国間
の問題だけでなく、軍事行動を続ける枢軸陣営全体に対するアメリカの反発
(疑問) 19世紀後半からのイギリスとドイツというヨーロッパの大国間の対立による
始まった第二次世界大戦の終結後に、アメリカとソ連の対立がグローバルな国際
問題の焦点となるのは偶然ではないとは? 急に独ソ不可侵条約…?

10班 ウォーミングアップについて 愛国心をあおる 戦争への団結を促す

ファシズム諸国の動き

1922年 [伊] ムッソリーニが政権を握る

1932年 [日] 中国東部に「満州国」建国

1933年 1月 [独] ヒトラー首相へ。国際連盟脱退。

1933年 3月 [日] 国際連盟脱退。 ⑧ 1921年イタリア陸軍将校ドゥーエ
1937年 [伊] 国際連盟脱退。 『空の支配』を出発点。無差別が人道的だ

〈空爆〉

・空爆の種類

空爆 → 前線への爆撃 → 精密爆撃 (軍港や軍需工場を目的とする)

空爆 → 無差別爆撃 (市街地、都市を目標とする)

⑧ 1923年 ハグ空戦規則により禁止。

日独の友好関係を強調するため
⑧ 1936年11月 [日] 宮古島で
ドイツ皇帝博愛記念碑建立

このような講義展開を実施するにあたって、もっとも考慮すべき点がそれぞれの講義回での内容精選である。教員が講話する時間を毎回 40～45 分に限っていることから、配布した講義レジュメの内容のすべてを扱うことができないと判断し、割愛することも生じる。たとえば、「第9回 世界分割—オアフ島」(【図表10】)では、他の節の解説に時間を要し、ローカルな視点として肝だった「II. アメリカのハワイ併合」についての解説(点線囲み箇所)をごっそり割愛した²⁶。

²⁶ なお、講義感想文で割愛した部分の説明も聞きたいとの要望を数名から受けたので、もっとニーズがある可能性をくみ取って後日そのパートのみ音声収録した上で、大学の学習管理システム(WebClass)にアップロード

(4) アメリカ「島嶼帝国」の形成

- 1867年 「島嶼法」により、ミッドウェイ環礁を領有
- 1898年8月 米のウツキンリー大艦隊によるハワイ併合
- 1898年8月 米西戦争に勝利し、フィリピン、グアムを領有
- 1899年1月 米比（アメリカ・フィリピン）条約

スペイン領 北アメリカ諸島 南スペイン独立運動 南アメリカ キューバ

ハワイ

乱獲、なまこ、コヤシ、鉱石、代替産業、のプラ、テーション化、労働力からの契、約移民労働者の流入

フランス領

イギリス領

III 太平洋の「分割」

(1) 「移民の世紀」

(2) ドイツの太平洋地域への進出

- 1873年 ドイツ商船ロベルト号が富島沖で漂着
- 1877年 ヘルムスハイム商會がミクロネシアへ進出
- 1884年 ニュージーランド東部・ピスマルツ諸島等を領有
- 1885年 マーシャル諸島の民衆朝貢化、ミクロネシア全域の経済活動の権利をスペインから獲得
- 1886年 英独協約により、ミクロネシア地域におけるドイツと英国の勢力圏の境界線が明確に
- 1889年 西側のサモア諸島を領有（マリネシアへ）
- 1899年 スペインからグアム以外のフィリピン諸島を継承

エドゥルト・ヘンゲンマン (Eduard Hengemann) カンマハイム島探検の先駆者

3

(3) 大日本帝国の基軸

- 1894年 日清戦争：朝鮮半島をめぐる対立→日本勝利（台湾領有）
- 1902年 日英同盟（英にとってではロシア対抗の代行役）
- 1904年 日露戦争：朝鮮半島+満州地域をめぐる対立→日本辛勝
- 1905年7月 桂＝シフト協定の署名
- * 桂大熙首相とシフト米陸軍長官の署名
- * 日本の韓国保護国化と米国のフィリピン支配の相互承認
- 1905年8月 第二次日英同盟で、日本の立場を確認
- 1905年9月 ホーツンズ条約で、日本の立場を確認
- 1905年11月 日露による韓国の保護国化（=外交権を奪う）
- 1910年 韓国併合

日本領

アメリカ領

ドイツ領

イギリス領

【参考文献】

木谷勉『帝国主義と世界の一体化』山川出版社、1987年。
 クラウゼ、シムル、P著、樺山敏一（日本語監訳）、大塚玄士訳『ドイツの版図』海から見た世界史』原書房、2013年。
 栗原久定『ドイツ植民地研究—西南アフリカ、トーゴ、カメルーン、東アフリカ・太平洋・膠州湾』合同会社ワンリズ、2018年。
 佐々木健太『国政史』名古屋大学出版会、2010年。
 森谷孝『ドイツの王冠最後女王』文藝春秋、2005年。
 中野聡『太平洋植民地の獲得とアメリカの「アジア」への道』『東アジア近現代史』2010年、116～135頁。
 高橋進『帝国主義の政治地理』『近代日本と植民地1：植民地帝国日本—』岩波書店、1983年
 増田義郎『太平洋—開かれた海の歴史』集英社、2004年。
 日本員編『オセアニア史』山川出版社、2000年。

4

※上記文献の他、『新しく学ぶ西洋の歴史』（ミネルヴァ書、2916年）、『タペストリー』帝国書院に収録されている地図などの図像も活用している。

割愛という判断が可能となった背景として、初回講義で学生に周知している期末レポートの課題の出し方にある。2021年度までの期末レポートでは、講義I章～IV章から1つ選ばせてその内容を要約させる作業を要件のひとつとして課していたことから、各章の説明・解説の質・量にばらつきを出さないよう配慮していた（したがって、次回の講義回の冒頭に前回の内容の続き

を行うこともあり、玉突きで講義進度が遅れ、最終回「まとめ」の講義回が、遅れた分の調整回として機能してしまったこともあった)。しかし、2022 年度実施時は、「グローバルヒストリーという視点の意義と課題」を自由に論じてもらうことにしたことから、全 15 回講義全体の主旨がぶれない限りにおいては、各章のコンテンツを網羅的に満遍なく触れる必要がなくなり、グループ討論に時間を割いて教員による説明を最小限にすることが可能となった。とはいえ、そもそもの講義レジュメ内容は過積載の傾向にあり、他の概論系科目との内容調整・役割分担も意識しながら、さらに精選していく必要はあろう。

以上が「琉大歴史総合」の講義展開方法の説明である。それでは「琉大歴史総合」は受講学生にどう受け止められたのか、そしてその結果が新要領で掲げられている学習目標とどう対応するのか、残された課題が何なのかを最終章で分析していこう。

IV. 「琉大歴史総合」の成果と課題

(1) 講義感想文の特徴分類

「琉大歴史総合」では学生は毎回の講義終了前に講義感想文を書くことになっている。各講義回を振り返ってもらい、理解できたことや疑問に思ったこと、何らかの着想を得たこと、学習方法の相談など比較的自由に書いてもらっている。「まとめ」となる最終講義回（第 15 回 地域・日本・世界を一体としてとらえることの意義）の講義感想文では、今回の内容についても、全 15 回の講義全体を振り返っての感想のどちらか（または両方）でもよいと設定したので、その書きぶりをもとに、「琉大歴史総合」に対する学生の受け止め方の特徴を、読み取っていく。

まず、もっとも多かった感想は、いかに歴史（学）、グローバルな視点、世界システム（概念）を学んだか、歴史学という存在をどう認識できたか、といった「思考・メタ認識」の観点による意見であった。その代表的なものとして「暗記スタイルの克服」であった。例として「この授業を通して、歴史系の勉強を暗記に重点をおいて取り組んできたが、その時の出来事が後々どういった影響を与えたのかを自分で考えるのが歴史学を学ぶ上での本質であると思うようになった」という趣旨の意見が述べられていた。また、「琉大歴史総合」の講義編成における理論的支柱であった「世界システムの在りよう」についての意見も見られた。具体的には「世界システムの形態が時代とともに変化することや、その理解に対する批判や再検討もなされていることから、世界システム論の複雑さを感じた」（趣旨をくみ取って表現を筆者が変えている部分がある）との意見があった。さらに、「グローバル」という視点についての感想も見受けられた。第 15 回講義の最後に、筆者による「地域」という視点についての解説で、上原専禄の地域論・世界史論を紹介したことを受け止めて、「地域が抱える課題は世界が抱える課題を貫く」という上原の考え方に共感を示したり、多角的にみる方法としての「グローバル」という視点を理解できたと述べたりする意見があった。加えて、自信の教員像に引き付けた感想として「教員になったら、今の日常生活にも歴史はつながっているという点から、歴史の授業をつくっていききたい」という意見も見られた。

次に多かったのは、「主体性・意欲」に関する感想であった。たとえば「グループ内での議論や他班の発表内容を聞くことで新しい発見や気づきを得ることができた」という主旨の感想であったり、「予習が必須で、事前にグループディスカッションにむけてどう話すか考える必要があることが良いプレッシャーとなった」という声であったりと、グループ討論の効用や意味をくみ取ってくれた意見が散見された。さらに学生自身なりの学習意欲の高まりについての意見も多く

寄せられた。具体的には、「島や世界システム論の視点から歴史を学んだことを生かして地元沖縄を見つめ直したいと思った」、「上原専祿の論文を読みたくなった」「地域振興のための街あるき、というプログラムでも、歴史ガイドを含めると参加者が増えるということ学んだので、観光を考える際に歴史と結びつけて考えたいと思った」といったように、歴史学を専門としない学生も含めて、それを活かした学びの重要性を認識してもらえたことが読み取れる。

最後に、想定よりも少なく感じた感想が、島、地域（ローカル）、地域間の実態や事実関係などの「内容・知識獲得」への言及であった。「テキストや授業を通じてさまざまな地域の歴史を知ることができた」、「地域への視点をもつことが、特に沖縄では大事だと感じた」、「島の視点、世界システムの視点からの考察が、中高の授業とは異なり、意義があった」といった声はその代表例である。なかには「各章についてももう少し詳しく知りたいと思った」という声もあった。講話のみの講義スタイルを少しでも相対化しながらも、「詳しく」すべきポイントをどう精選するかは、前述のとおり今後の課題となつてこよう。

（2）新要領への対応状況

前項から読み取れる学生の学びの状況が、新要領における学力観に当てはめた場合、それとどのように関係しあうのかを次に考察する。寄せられた感想のなかでもっとも多かった「思考・メタ認識」への言及については、新要領における学力の3要素のうち、「思考力、判断力、表現力」に対応すると思われる。その目標として掲げられている「近現代の歴史の変化に関わる事象の意味や意義、特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目」する資質・能力が大事であることに、学生は一応の理解を示しているといえよう。加えて、「概念などを活用して多面的・多角的に考察」する機会そのものは事前学習を通じて設けることができ、かつその機会の重要性自体は学生も共有できていると思われるが、学生がどこまで概念を「活用できる」ようになったかは、講義感想文で表現されていることをさらに深く分析する必要がある。

「主体性・意欲」への言及は、新要領の「学びに向かう力、人間性等」と関連する。その目標にある「主体的に追究、解決しようとする態度を養う」ことはグループ討論や事前学習の機会を通じて一定程度培われたといえよう。

「内容・知識獲得」への言及については、新要領の「知識及び技能」に該当する。その目標として挙げられている「世界との中の日本を広く相互的な視野から捉え、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を理解する」姿勢も少ないながらも感想から読み取れたし、筆者による講義内容の設定や事前学習用配布配布テキストの編成も、この姿勢の涵養を意識したものであると解釈できよう。ただし、「諸資料から歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付ける」ことに言及した学生は一人もいなかったことから、「ウォーミングアップ」という授業展開方法で資料の読み取り作業を行ったことが、その技能を身に付けるという自覚までには至らなかったと判断すべきであろう。「琉大歴史総合」のなかで諸資料を読む技能を身に付けるということを認識してもらうためには、「ウォーミングアップ」の内容と事前学習用配布テキスト編成をより資料読み取りに重点を置きつつ、概念の整理・理解もできるような仕組みの再検討が必要となる。

おわりに

以上、「琉大歴史総合」の内容構成、講義展開方法、学生の反応に基づいた成果と課題について論じてきた。教員養成を意識した歴史学講義づくり、という観点でいえば、「琉大歴史総合」の到達点として、新指導要領のコンセプトをある程度踏まえかたちでの内容構成および講義展開方法が構想されていたことが挙げられよう。かつ、歴史に関する史実を知り得たことを本講義の意義としてあげる学生よりも、歴史学の見方・考え方をメタ的にとらえたり、事前学習やグループ討論といった講話スタイル以外の講義手法を前向きに受け止めたりする学生のほうが多かったことは、「高校歴史総合」が目指す目標や理念をある程度共有できたといえる（知識面を軽視してよいという意味ではない）。しかし、資料読解や概念の活用についての資質・能力の育成はいまだ不十分な状況であり、それを学びえたことを実感するような学生の反応がほぼなかったことを受け止めなければならない²⁷。

そして、今後一層検討する必要があることは、「教員養成を意識した歴史学講義」を、歴史学を専攻せず、教員養成課程も履修しない大多数の学生が学ぶ意義そのものをいかに言語化していくかであろう。たとえば、今回の「琉大歴史総合」では不十分な扱いに終わった資料読解については、歴史学を専門とする学生にとっては、年次進行に伴って史料講読系科目（【図表3】の「領域Ⅱ」）で専門的に身に付ける環境が保障されているし、歴史学を専門としない高校地歴科教員志望者にとっても、教科教育法などで資料を扱う機会は用意されている。他方で、そうではない大多数の学生に対して、この「琉大歴史総合」を履修して、何ができるようになるのか（資質／コンピテンシー重視）という点を意識することは、大学歴史教育においてでも今後重要になってこよう（そもそも過酷な人員削減により、マンパワーによってコンテンツ [対象地域や時代] を充実化させることはもはや大学では不可能になってくるであろう）。

最後に再確認すべきことは、歴史学専門コースにおいて教員養成を担う歴史学専門教員は、歴史学の卒論を書きあげることがそのまま歴史教師の専門性を保障するという認識だけでは、現在の「高校歴史総合」をはじめとする新しい動きに対応できる教員育成は困難であるということである。少なくとも卒論執筆に至る過程でどのような能力を身に着けたかを学生自身が認識／言語化できる力、つまりは歴史とのかかわり方をメタ認識できる力を涵養することが重要であろう。すなわちこのことは、教員養成に関わる大学教員自身に対しても、自分の行う講義が、目の前の学生のどのような能力を鍛えることになるのかを意識することをますます要請することになるだろう。

²⁷ 資料活用については、現在、高大連携歴史教育研究会第2部会における「教材共有活性化ワーキンググループ」内に設置された「一次資料班」が立ち上がり、筆者はその班長として、資料活用を高大の教育現場で広げるための仕組みづくりを目下進めている。この点については、また別稿で論じたい。